



7. Repensando a formação inicial de professores de PLNM em cenário pós-pandémico

João Gabriel Morais

ORCID: 0009-0002-5787-6604

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo sobre as práticas de ensino, forçando a uma transição inesperada para uma modalidade de ensino remoto emergencial. Neste estudo, analisam-se os principais impactos dessa mudança, destacando a (in)adaptação de docentes e alunos ao ensino remoto emergencial e apresentando um contraste entre este e um modelo mais estruturado de ensino a distância. Aborda-se, seguidamente, a necessidade de desenvolvimento de novas competências (ou atualização de competências pré-adquiridas) pelos docentes. Paralelamente, reflete-se ainda sobre algumas atividades práticas levadas a cabo junto de professores de Português como Língua Não Materna (PLNM) em processo de formação inicial, atividades estas que almejam preparar os futuros docentes para as especificidades do ensino online, muito presente no cenário educativo atual. O período pandémico e os desafios a ele associados são, assim, percecionados como uma oportunidade para não só repensar o percurso de formação inicial na área do PLNM, como também refletir sobre possíveis atualizações de competências docentes que tornariam o ensino mais inclusivo, colaborativo e tecnologicamente assistido.

Palavras-chave: PLNM, ensino online, formação inicial docente, competências docentes, contexto pós-pandémico

1. A pandemia e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem do PLNM

O ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) foi profundamente afetado pela pandemia da COVID-19, que obrigou a uma metamorfose das práticas docentes e das rotinas tanto de professores como de aprendentes. A situação de emergência pandémica, que resultou no fecho dos estabelecimentos de formação e na transição para um ensino totalmente *online*, conduziu, portanto, a uma abrupta mudança de paradigma, que não se traduziu apenas na alteração dos canais de comunicação e de transmissão de informação, mas igualmente na adaptação das práticas pedagógicas a um contexto novo, no qual todo o ensino era mediado por dispositivos tecnológicos (Moreira *et al.* 2020). Pretendemos, então, num primeiro momento da presente reflexão, destacar os principais impactos que a experiência pandémica teve tanto na esfera do docente como do discente, ressaltando as mudanças que se operaram no cenário educativo no período pós-pandemia, fortemente marcado pela presença da tecnologia e pela ampliação do uso da Inteligência Artificial. Estas considerações permitir-nos-ão, num segundo momento, discorrer sobre as competências essenciais a desenvolver pelo docente de PLNM no período pós-2020, propondo abordagens inovadoras passíveis de integração no processo de formação inicial docente. Estas abordagens foram por nós aplicadas, a título experimental, junto de um grupo de estudantes do Mestrado em Português como Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2022/2023.

Quando pensamos no impacto da pandemia no espelho do ensino-aprendizagem, constatamos que, por um lado, os aprendentes se viram limitados ao espaço de casa, tendo-lhes sido imposto um distanciamento físico em relação aos seus locais de trabalho (no caso dos aprendentes adultos) e/ou aos estabelecimentos de ensino que frequentavam. Em pouco tempo, os alunos tiveram de se adaptar a plataformas digitais de comunicação de forma a poder aceder às aulas e aos documentos transmitidos pelos docentes, o que, para muitos, nos parece ter constituído um real desafio e até uma fonte de instabilidade e insegurança (Dos Santos *et al.* 2020). Por outro lado, o docente também viu a sua condição de trabalho alterada, tendo sido as quatro paredes

da sua sala de aula convertidas numa pequena janela numa plataforma digital de interação. Nessa fase de transição, numa tentativa de reação ao distanciamento físico, “os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem” (Moreira *et al.* 2020). Cremos, no entanto, que seria deveras limitador e simplista da nossa parte afirmar que os únicos impactos da pandemia no âmbito do ensino foram o esbatimento do contexto presencial e a imposição do uso da tecnologia, uma vez que acreditamos ser importante ressaltar que, durante este mesmo período, muitos dos aprendentes passaram por situações de degradação da sua condição económica, o que, além de os privar de meios para poder aceder à educação, ainda teve um impacto significativo em termos emocionais. Neste sentido, podemos assertar que os principais impactos da pandemia da COVID-19 na área do ensino decorrem de:

- 1 O desaparecimento do contexto presencial síncrono durante um longo período
- 2 O lugar predominante das plataformas de interação online (não amplamente dominadas por muitos docentes)
- 3 A instabilidade emocional do docente e do aprendente relativamente à duração e às consequências físicas e psicológicas que a doença provocada pelo vírus poderia provocar
- 4 O desequilíbrio social fomentado pela instabilidade económica e pela falta de condições de vida em determinados contextos sociais menos favorecidos

No que concerne ao primeiro ponto indicado, pensamos que o desaparecimento do contexto presencial pode, dependendo do perfil de aprendizagem do aluno e das suas características pessoais, ter tido efeitos distintos. Atendendo aos ecos que escutamos advindos dos nossos aprendentes de PLNM após o período pandémico, percepcionamos a existência de dois casos típicos. Por uma parte, há alunos que, devido às suas capacidades de autogestão já desenvolvidas, sentiram durante o período do confinamento uma certa liberdade de autorregulação da sua aprendizagem. Todavia, por outra parte, também soubemos de casos de aprendentes que, por causa de uma falta de preparação para a gestão individual do trabalho e da

aprendizagem de conhecimento novo, se sentiram bloqueados aquando da transição do presencial para o *online*. Na realidade, este bloqueio a que nos referimos parece-nos estar relacionado com uma dificuldade do aluno em alimentar a sua motivação intrínseca. De acordo com Ryan & Deci (2017), esta motivação encontra-se alicerçada na autodeterminação, que, por seu turno, se baseia essencialmente em três pilares: a necessidade de pertença, a necessidade de autonomia e a necessidade de competência. Só quando estas três necessidades se encontram asseguradas, o aprendente poderá demonstrar estados emocionais estimuladores de ação como o interesse, a curiosidade, a alegria; estados estes que podem ser considerados como unidades de medida da motivação intrínseca (Gagné *et al.* 2010; Grant 2008; Hennessey *et al.* 2015; Vallerand *et al.* 1992). A desmotivação e a desorientação sentida por alguns aprendentes parece-nos ser o resultado do desabamento de uma parte considerável destes três pilares. Primeiramente, o sentimento de pertença viu-se deveras reduzido, tendo a ausência de presença física e de contacto com os demais fragmentado a noção de coletivo e provocado um distanciamento socioafetivo entre os estudantes.

Adicionalmente, no caso de alguns alunos, a noção de autonomia não havia sido trabalhada em contexto de sala de aula, sendo, portanto, dificilmente desenvolvida de forma espontânea pelo próprio. Tal como atesta Aytekin (2017), a autonomia (a capacidade de aprender e de se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem) não é de modo algum inata e deverá ser desenvolvida em colaboração com o docente, que será responsável por transmitir ao aluno planos pedagógicos de aprendizagem que o incitem a ser o protagonista do seu próprio processo de assimilação de conhecimento. Segundo Little *et al.* (2002), que corroboram a noção de autonomia previamente apresentada por Holec (1997), a autonomia é exigente e complexa, na medida em que o aprendente autónomo deve ser capaz de compreender o objetivo do seu programa de aprendizagem, aceitar explicitamente a responsabilidade de aprender, esboçar os seus próprios objetivos de aprendizagem, tomar a iniciativa de planificar e de colocar em prática atividades e estratégias que lhe permitam chegar aos seus objetivos e, posteriormente, rever as suas aprendizagens, avaliando os seus efeitos. No caso da aula de língua não materna, podemos distinguir dois tipos de autonomia: a autonomia geral, que se relaciona com a capacidade de o estudante tomar iniciativa na sua vida quotidiana, e a autonomia linguística,

que entendemos no contexto desta análise como a capacidade do aprendente estrangeiro de tomar iniciativa no plano linguístico, ou seja, empregar com espontaneidade enunciados novos aquando de situações autênticas de comunicação em língua estrangeira (Germain & Netten 2004). A nosso ver, a autonomia geral poderá, em certa medida, estabelecer uma relação de proporcionalidade direta com a autonomia linguística, uma vez que o estudante que receia tomar iniciativa na sua ação quotidiana, também se sentirá (muito provavelmente) mais inibido nos momentos de expressão espontânea em situações autênticas de comunicação. Assim sendo, no contexto pandémico, podemos inferir que, se a autonomia geral do aluno não havia sido trabalhada anteriormente, a autonomia linguística deste tenderá a também não ser desenvolvida. Ademais, estamos em crer que as interfaces de comunicação digital (ferramentas como o *Zoom*, entre outras) reforçaram em alguns discentes o medo da exposição, apresentando-lhes uma alternativa mais confortável, a de omissão do rosto. Em outras palavras, podemos constatar que, em contexto remoto emergencial, o aluno não-autónomo, além de não possuir pontos de ancoragem suficientes para organizar o seu processo de estudo, também encontraria facilmente uma forma cómoda de esconder a sua não-autonomia diante dos demais.

Por fim, no que toca à noção de competência, pensamos que esta também se poderá ter esvaído ligeiramente no decorrer dos períodos de confinamento. Durante estes períodos, o processo de avaliação e gestão das competências ficou, em grande parte, a cargo do próprio estudante, que, idealmente, deveria definir os seus objetivos e as competências a desenvolver numa lógica de evolução e progresso. Podemos, portanto, intuir que houve um maior espaço para a avaliação intrapessoal do estudante que, segundo Holec (1996), serviria para o aprendente se situar em relação ao grau de conformidade entre o resultado de uma certa aprendizagem e o objetivo por ele definido. No entanto, cremos que, em tempos pandémicos, houve principalmente dois grandes obstáculos à avaliação intrapessoal eficaz e realista. O primeiro prende-se com a falta de vontade que o estudante poderia sentir para definir objetivos de aprendizagem num contexto em que o futuro lhe parecia tão incerto. O segundo relaciona-se com a incapacidade que muitos estudantes têm de estabelecer objetivos compatíveis com as suas capacidades, tendo-se verificado, por parte de alguns aprendentes, a definição de objetivos irrealizáveis (que, posteriormente, conduziam a um sentimento de frustração)

e, por parte de outros, a estipulação de objetivos consideravelmente abaixo das suas competências (sendo estes, mais confortáveis e fáceis de atingir). Em ambos os casos, a necessidade de competência não é compreendida nem medida corretamente, o que nos parece ter contribuído para um esvanecimento da autodeterminação dos aprendentes.

Sobre o segundo impacto apresentado, podemos mencionar que, para alguns aprendentes digitalmente mais competentes, as aulas *online* não constituíram um enorme obstáculo, tendo sido a permanência em casa e a conexão constante à *Internet* um ponto vantajoso para o desenvolvimento de aprendizagens novas. Todavia, nem todos os aprendentes possuíam uma competência digital que lhes permitisse manipular as ferramentas tecnológicas de forma fluida e eficaz. Apesar de a literatura científica reconhecer amplos benefícios à integração das tecnologias móveis nos processos de aprendizagem (Burston 2015; Kukulska-Hulme 2009; Traxler 2011), verificou-se, na realidade, que muitos destes nativos digitais (Prensky 2001), embora possuissem vastos conhecimentos em termos informáticos, nem sempre demonstravam uma forte habilidade para os utilizar ao seu serviço da aprendizagem, uma vez que associavam o uso da *Internet* essencialmente a atividades recreativas e extraescolares. Por isso, Ferrari *et al.* (2014) consideraram que a necessidade de desenvolver competências tecnológicas e uma literacia digital constitui um desafio societal, sendo a escola responsável por responder às exigências tecnológicas do mundo atual. Aliás, este aspeto é mencionado de forma explícita em documentos orientadores do ensino como, a título meramente ilustrativo, o volume *Key Competences for Lifelong Learning* (Comissão Europeia 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.* 2017). Em ambos os documentos, a aprendizagem da linguagem digital é claramente visada, sendo esta apresentada como complementar à competência linguística numa ótica de edificação de um mundo mais globalizado. Esta competência é de tal forma relevante que o documento *DigComp* (Ferrari 2013) viu a luz do dia. Neste documento, encontram-se explicitadas as cinco áreas de competência digital que o cidadão do século XXI deve desenvolver a fim de poder ser considerado digitalmente competente (literacia da informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas). Compreendemos, deste modo, que a competência digital do aprendente deverá albergar não somente o saber mais técnico, que se

relaciona com a pesquisa e a produção de conteúdo por intermédio de plataformas digitais, mas também aspectos de ordem ética associados ao bem-estar e ao respeito dos limites no seio de uma comunidade *online*.

Em paralelo, podemos igualmente afirmar que esta falta de competência digital não se limitava à esfera do aprendente, tendo-se o ensino remoto de emergência revelado um desafio também para os docentes. Durante este período, muitos professores transpuseram as suas práticas pedagógicas e os seus métodos de ensino presenciais para o suporte *online*, tendo-se transformado em utilizadores que recorriam à tecnologia numa perspectiva puramente instrumental e transmissiva, ignorando a possibilidade de inovação que a interface tecnológica pode apresentar (Moreira *et al.* 2020). Esta incapacidade de tirar proveito do possível enriquecimento pedagógico através da tecnologia relaciona-se fundamentalmente com a falta de sensibilização para o tópico e com a falta de tempo para planejar um método de educação a distância mais estruturado. De acordo com Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto emergencial constituiu uma solução rápida na qual “não cabem abordagens de design de aprendizagens online com qualidade” (*apud* Silva 2021: 56). Todavia, não cremos que se deva considerar este período como vazio de sentido em termos de evolução das práticas pedagógico-didáticas, na medida em que este nos parece poder ser visto como um primeiro passo, ainda que singelo, para a edificação de uma educação digital em rede de qualidade, com um *design* mais apto à criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas (Monteiro *et al.* 2012; Moreira 2018).

Passando ao terceiro tópico por nós referido, estamos em crer que, durante a pandemia, a dimensão emocional dos aprendentes e dos docentes se viu bastante fragilizada, tendo havido uma tendência generalizada para a desmotivação marcada pela incerteza e pela incapacidade de previsão de perspetivas de futuro. Se para alguns o facto de estarem confinados em casa e seguros em relação à possibilidade de contaminação foi apaziguador, para outros, o isolamento, aliado ao sentimento de ausência de esperança, conduziu a estados de ansiedade ou, até mesmo, de depressão (Zhu *et al.* 2021). Como consequência, muitos aprendentes começaram a ter uma percepção negativa em relação ao trabalho por si desenvolvido, o que alimentou, de modo geral, estados emocionais inibidores de ação (Pekrun 2006).

Por último, e para rematar esta parte relativa aos impactos da pandemia no contexto de ensino-aprendizagem, cabe-nos analisar brevemente o agravamento da desigualdade social entre aprendentes causado pela ausência do contexto de aprendizagem presencial. Apesar de podermos considerar que a passagem para o universo *online* (síncrono ou assíncrono) pudesse representar uma democratização absoluta do acesso ao conhecimento (mais universal devido à sua ubiquidade), constatamos que muitos aprendentes advindos de contextos sociais menos favorecidos se viram privados do acesso às aulas com recurso a plataformas digitais, o que alimentou nestes um grande sentimento de impotência e até frustração (Carvalho & Soares 2020). Em paralelo, parece-nos de suma importância ressaltar que, no período pandémico, muitos aprendentes e famílias viram as suas condições de vida deteriorarem-se devido a uma alta taxa de despedimentos forçados ou até de falência ou fecho de empresas e estabelecimentos comerciais. A título informativo, segundo dados do *Eurostat*, em 2021, Portugal era o oitavo país da União Europeia com maior taxa de risco de pobreza de exclusão social, tendo sido a percentagem de pessoas em risco de 21,4% (Pereira 2024). Como poderia uma família em risco de exclusão social suportar as despesas associadas à presença nas aulas *online*, que implicam, como é evidente, uma boa conexão *Internet* e equipamento informático (cujo valor é, normalmente, elevado)? Como poderia esta mesma família ser capaz de alimentar as crianças privadas de uma refeição quente na cantina das escolas? Como relembra Duarte (2021), “há crianças que fazem a sua única refeição decente do dia na cantina da escola que frequentam (...) Há casas sem rede de internet ou com rede de fraca potência.” (p.2). Esta desproteção em termos sociais, devida à ausência da escola (no caso dos aprendentes crianças e jovens) e à falta de rendimento (no caso dos aprendentes adultos), fez com que muitos se sentissem extremamente desmotivados ou tivessem até decidido abandonar ou suspender os seus processos formativos.

2. Ensino mediado pela tecnologia: do ensino emergencial a um ensino de qualidade fundado em competências atualizadas

Todos estos impactos da crise pandémica imposta pela disseminação acelerada do vírus da COVID-19 levaram a que alguns aprendentes e docentes tivessem uma percepção menos positiva do ensino mediado pela tecnologia, associando-

o a um período em que a ansiedade e o stress transformaram o processo de ensino-aprendizagem em algo exaustivo e extenuante (Pinho 2021). No entanto, curiosamente, apesar desta aparente impressão tendencialmente negativa, verificou-se no período pós-pandémico uma profusão acrescida de cursos em modalidade *online* síncrona e assíncrona ou ainda em modalidade híbrida. Tal como afirmam Marcos *et al.* (2022):

Estas práticas de aprendizagem online tendem a se manter e a serem adotadas após o fim da pandemia e o regresso às aulas presenciais na medida em que proporcionem alternativas complementares mais ágeis e eficazes de contacto, de partilha e de colaboração em rede, estabelecendo assim formas não estruturadas de modelos pedagógicos híbridos de ensino a distância digital. (Marcos *et al.* 2022: 131)

Casiragli *et al.* (2021) confirmam esta tendência crescente de participantes nos percursos formativos *online* e, mais especificamente, nos cursos MOOC desde o início da pandemia, assertando que “Coursera [uma plataforma de grande alcance que disponibiliza cursos MOOC] added 15 million new learners in the period from March to June 2020, receiving 25 million enrollments between mid-March and the end of July” (2021: 272). Cremos que a adesão considerável a esta modalidade de percursos de formação se deva às potencialidades reconhecidas ao ensino por intermédio da tecnologia. Entre elas, podemos destacar a maior facilidade de acesso aos conteúdos, tendo em conta o caráter *whenever, wherever* da formação (Baturay 2015; Papadakis 2023); a possibilidade de criação de uma comunidade com maior diversidade cultural que interagirá numa perspectiva co-cultural (Puren 2019); a maior capacidade de controlo e gestão do trabalho por parte do aluno, derivada do facto de este poder aceder aos conteúdos armazenados em plataformas *online* a qualquer momento; a maior comodidade que é oferecida por estes percursos formativos para o aprendente, que não tem de se deslocar para assistir às aulas em presencial e, ainda, a maior rapidez com que o aprendente *online* poderá aceder à informação e consultar documentos suplementares que, nestes casos, se encontram à distância de um clique. Por conseguinte, podemos assertar que o recurso a modalidades de ensino que integrem o universo digital poderá permitir, de certa forma, uma aprendizagem mais autónoma e, em alguns

casos, até mais colaborativa e construtivista segundo a qual “separation between everyday life and learning is blurring” (Bárcena & Read 2015: 30).

Contudo, pensamos ser importante sublinhar que o recurso à interface digital nos processos formativos pode também apresentar alguns inconvenientes e riscos. Entre outros, podemos mencionar a maior probabilidade de abandono da formação (em grande parte decorrente de uma falta de sentimento de envolvimento na mesma), a dificuldade de alguns aprendentes em manipular as ferramentas digitais necessárias ao acompanhamento de uma aula *online* ou ainda um sentimento de impessoalidade e de distância em relação ao próprio processo de ensino, associado, evidentemente, à perda de referências espaciais típicas do contexto presencial.

Consciente desta mudança de paradigma de ensino-aprendizagem provocada pela pandemia da COVID-19, o docente deve, portanto, procurar atualizar-se e desenvolver (ou expandir) as suas competências. Assim, para elencarmos as competências essenciais a desenvolver pelo docente de PLNM em contexto pós-pandémico, inspirar-nos-emos na tipologia definida por Selvi (2010), segundo a qual o docente deverá apresentar competências formativas, de investigação, curriculares, ao longo da vida, socioculturais, emocionais, comunicativas, ambientais e das TIC:

1. Competências Formativas: As competências formativas envolvem o domínio do conhecimento teórico da disciplina lecionada, algo tradicionalmente visto como crucial na prática docente, especialmente por formadores iniciantes. Contudo, acreditamos que, após a pandemia, a centralidade desta competência foi relativizada, pois, tal como já mencionamos, o professor perdeu o estatuto de única fonte de informação. O acesso à informação diversificou-se de forma acentuada com a popularização da Inteligência Artificial (IA), que, atualmente, oferece resultados de qualidade aceitável em, por exemplo, tarefas básicas de produção e compreensão textual em língua estrangeira. Assim, o papel do docente vai tender a mudar, tornando-se este, em complemento ao seu papel de transmissor de conhecimento teórico, um orientador do aluno no processo de filtragem e uso ético e responsável da informação encontrada *online*. Tal como adiantado por Coutinho (2009), o professor assumirá novos papéis como o de “um gestor da informação (Pretto & Serpa 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet 1992; Fosnot 1996), um guia das cognições (Fino 2001),

um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young 2003)” (Coutinho 2009: 77). Por conseguinte, o ensino de PLNM poderá, num futuro próximo, passar a incluir o uso de IA e a redação de *prompts* (Ekin 2023) para mobilizar conhecimentos linguísticos e capacidades crítico-reflexivas, permitindo uma aprendizagem mais consciente e autónoma. Para que tal possa acontecer, será necessário que o próprio docente esteja consciente das potencialidades e das fragilidades da IA, assim como dos seus possíveis usos favoráveis ao progresso do estudante em termos comunicativos.

2. Competências de Investigação Docente: A indissociabilidade entre a formação de professores e a investigação remonta aos anos 1980 e, desde então, o professor tem vindo a ser idealizado como “um praticante reflexivo” (Schön 1987). Esta ideia de Schön parece-nos ainda pouco ambiciosa, na medida em que subentende que o docente deverá apenas refletir sobre a sua própria prática e a partir de um processo de autocritica pensar em possíveis melhorias à mesma. A nosso ver, além desta reflexão, o docente também deverá esforçar-se para se manter atualizado sobre os avanços da investigação na área da Pedagogia e da Didática a fim de trazer dinamismo e inovação às suas aulas (Zeichner 1998). Além da autoavaliação e da busca por novo saber, a observação entre pares parece-nos poder igualmente promover melhorias, pois, numa dinâmica bilateral e cooperativa, os colegas poderão partilhar ideias, de forma construtiva e reflexiva, sobre as práticas observadas (Reis 2011). Estamos em crer que, em contextos de formações que decorrem com recurso a sistemas de videochamada, a prática da observação entre pares pode revelar-se ainda mais discreta do que em contexto presencial, na medida em que, quando o observador participa numa reunião, pode desligar a câmara e o microfone, o que o fará passar despercebido. Esta invisibilidade do observador poderá ter uma menor influência sobre o colega observado e sobre os estudantes, o que permitirá uma recolha de dados de observação mais fiel à prática usual do colega observado.

3. Competências Curriculares: Selvi (2010) define as competências curriculares em duas vertentes: competências curriculares de desenvolvimento e de implementação curricular. Muitas vezes, a prática do docente de PLNM centra-se principalmente no processo de implementação de currículos pré-estabelecidos pela equipa de coordenação do estabelecimento de ensino no qual leciona. A fim de que a implementação seja realizada com sucesso, é fulcral o conhecimento do currículo e a capacidade de planificação

de unidades didáticas coerentes e em conformidade com as metas estabelecidas pelo mesmo (Ball *et al.* 2008; Ponte 2012). A planificação, segundo Laurens (2012), deve organizar atividades que favoreçam a aprendizagem, adaptando-se ao contexto educativo e aos perfis dos alunos. No contexto pós-pandémico, a IA pode, por exemplo, auxiliar na elaboração de planos de aula, oferecendo modelos adaptados a um cenário específico, que o docente deverá descrever com o maior grau de precisão possível. Além disso, esta também poderá auxiliar os docentes na planificação de atividades que otimizem os diferentes tipos de interação e que promovam uma aprendizagem ativa e significativa (Moran 2017).

4. Competências ao Longo da Vida: O conceito de aprendizagem ao longo da vida parece-nos deveras importante para um desenvolvimento docente que se quer evolutivo e constante. Este processo de busca de competências ao longo da vida depende da responsabilidade do professor em se manter atualizado e em se adaptar às exigências da sociedade contemporânea, impondo a si próprio o hábito de aprender (Laal & Salamat 2012). Cremos que a aprendizagem contínua constitui um pilar que sustenta a evolução profissional, com impactos positivos na memória, confiança e habilidades interpessoais (Bryce *et al.* 2000; Longworth & Davies 1996). Na atualidade, pensamos que este desenvolvimento de competências ao longo da vida se vê simplificado, na medida em que facilmente o docente é capaz de aceder a ações de formação *online* e, muitas vezes, gratuitas (como é o caso dos MOOCs vocacionados para professores e educadores).

5. Competências Socioculturais: No ensino do PLNM, o professor deve encarregar-se da mediação entre as culturas lusófonas apresentadas e as culturas de origem dos aprendentes, o que, já por si, constitui um complexo desafio, tendo em consideração que, na maioria dos contextos de ensino-aprendizagem, o professor se encontra face a um grupo social e culturalmente heterogéneo. Por esse motivo, ousamos inferir que a competência cultural do professor deve ser multifacetada e auto e heterocrítica, permitindo uma abordagem eficaz e reflexiva com vista ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos. A esse propósito, e tendo em consideração o trabalho de Puren (2014, 2019), a competência cultural pode ser segmentada em cinco subcompetências: a competência transcultural, que consiste na capacidade de reconhecer pontos e juízos comuns entre diferentes culturas; a competência metacultural, que se prende com a mobilização e a criação de novos

conhecimentos culturais; a competência intercultural, que possibilita a identificação e consequente resolução de mal-entendidos culturais iniciais; a competência pluricultural, relativa à capacidade de viver harmoniosamente numa sociedade multicultural; e a competência cocultural, que se traduz na criação de uma cultura de ação compartilhada. Paralelamente, parece-nos importante ressaltar que os principais documentos de referência para o ensino das línguas enfatizam igualmente a importância da mediação intercultural, o que demonstra a que ponto este tópico é basilar para a edificação de sociedades baseadas em princípios de inclusão, respeito e cidadania ativa. No ambiente pós-pandémico, a possibilidade de aulas *online* tende a ampliar a diversidade cultural nas salas de aula, exigindo que o docente atue como mediador e facilitador da interação cultural, transmitindo informação cultural, dados civilizacionais e referências paralinguísticas fiáveis (Perrenoud 2002) e isentas de juízos de valor próprios. Ademais, o docente deverá levar a cabo um trabalho que vise a dissolução de quaisquer estereótipos existentes na mente dos aprendentes sobre os universos socioculturais lusófonos ou sobre as esferas socioculturais dos outros aprendentes que integram o grupo-turma, uma vez que a presença destas imagens suprageneralizadas, anacrónicas e deformadas poderá abrandar o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem benéfico e confortável para todos os presentes (Gonçalves & Azevedo 2020; Techio 2011).

6. Competências Emocionais: Atualmente, após um período de grande instabilidade que provocou ansiedade à maioria dos aprendentes, a aposta no desenvolvimento de competências emocionais por parte dos docentes parece-nos mais do que nunca primordial, pois, só assim, se poderá estabelecer um ambiente positivo de aprendizagem. De modo a que esta competência emocional seja desenvolvida, é necessário que o indivíduo esteja consciente e, de certa forma, domine as cinco componentes da literacia emocional definidas por Steiner & Perry (1997): o conhecimento dos próprios sentimentos, a empatia, a capacidade de gestão e estabilização das suas próprias emoções, a habilidade de reparação de danos emocionais e ainda a capacidade de fazer interagir todas as componentes anteriores. O docente deve, portanto, almejar o desenvolvimento da capacidade de “monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions” (Salovey & Mayer 1990: 189), ou, em outras palavras, solidificar a sua inteligência emocional intra e interpessoal. No

ensino *online*, o vínculo emocional pode parecer mais ténue, mas cabe ao docente tentar humanizar ao máximo possível a interação. Este processo de ‘humanização’ poderá ser reforçado através de pequenos gestos como, a título ilustrativo, a criação de espaços complementares de aprendizagem e partilha como fóruns, a inserção de uma fotografia de perfil nas plataformas de interação com os estudantes ou ainda o fornecimento de *feedback* sistemático e personalizado ao trabalho executado pelo aprendente.

7. Competências Comunicativas: A nosso ver, a competência comunicativa do docente envolve não apenas o domínio da língua, mas também a capacidade de facilitar a comunicação efetiva em contexto educacional. Recuperando conceitos primeiramente definidos por Chomsky (1978), podemos assertar que o objetivo primordial do docente será desenvolver no aluno uma *competência* para produzir várias frases gramaticalmente corretas, sem perder de vista a necessidade de preparação do mesmo para um *desempenho* eficiente e pragmaticamente adequado ao contexto de uso. Sobre esse ponto, Hymes (1972) afirma que o falante competente deve ter uma sensibilidade linguística que ultrapassa os típicos juízos de gramaticalidade ou agramaticalidade, sendo necessário que este consiga avaliar o grau de formalidade do seu enunciado, a sua viabilidade e adequação ao contexto de enunciação e ainda o seu grau de naturalidade em comparação com os enunciados dos falantes nativos. Avançando na linha do tempo, podemos concluir que as noções deixadas por, entre outros, Hymes e Chomsky, influenciaram fortemente a definição de competência comunicativa presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001). Neste documento de referência, a competência comunicativa versa sobre três diferentes eixos de competências: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. É, portanto, fulcral que o professor esteja consciente desta multiplicidade de competências que devem ser transmitidas ao aprendente de forma que este possa desenvolver a sua competência comunicativa e, por conseguinte, se sinta mais confortável em situações de interação oral e/ou escrita. Para fazer chegar aos aprendentes estes conhecimentos, o professor deve não somente dominá-los, como também saber transmiti-los, fazendo uso da sua voz, expressão corporal e capacidades comunicativas intrapessoais e interpessoais (Selvi 2010). Adicionalmente, pensamos que o docente dos anos pós-2020 deve também conhecer e saber utilizar dispositivos alimentados por IA que poderão ajudar o aprendente a

desenvolver a sua competência comunicativa. Neste caso, referimo-nos essencialmente a *chatbots* e sistemas de reconhecimento de voz, que nos parecem poder complementar o ensino formal, promover a autonomia dos alunos e, segundo Rusmiyanto *et al.* (2023), até aumentar a motivação dos aprendentes.

8. Competências Ambientais: A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem uma importante chamada de atenção para a urgente necessidade de reduzir as desigualdades existentes no mundo, cujas consequências negativas têm e terão um impacto importante nas nossas vidas. De forma a respeitar o ODS 4, relacionado com a necessidade de garantir um acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, assim como a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida, é imprescindível que a classe docente aja (o mais rapidamente possível). Pensamos que uma das formas de favorecer esta ação interventiva do professor possa ser a abordagem de tópicos relacionados com os ODS durante a sua formação inicial de modo a que o futuro docente, quando se encontrar inserido no universo profissional, se sinta mais capacitado para formar aprendentes conscientes do seu impacto no mundo e mais preocupados com o bem-estar próprio e social (Aguilera *et al.* 2010; Isidoro & Carvalho 2021). Ademais, no contexto pós-pandémico, o interesse por práticas sustentáveis parece ter crescido, tal como demonstra, por exemplo, o aumento do interesse pelo veganismo entre jovens britânicos durante a pandemia, segundo um estudo levado a cabo pela Mintel em 2020¹. Verifica-se ainda que as questões relacionadas com o desenvolvimento sustentável têm vindo a ganhar mais espaço nas redes sociais e nos *media*, sendo perceptível a existência de um número considerável de perfis e contas em diversas redes sociais que debatem sobre tópicos não somente ambientais, mas também sociais. Pensamos que, de forma a sensibilizar o aluno, o professor poderia tentar recuperar vídeos ou *posts* de contas informativas das redes sociais e trabalhá-los junto dos estudantes. A escolha deste tipo de suportes textuais ou audiovisuais prende-se essencialmente com a proximidade que existe entre estes e a maioria dos nossos estudantes “conectados” a várias redes.

¹ Pode-se aceder ao estudo através do seguinte link: <https://www.mintel.com/press-centre/pass-the-avocado-on-toast-a-quarter-of-young-millennials-say-covid-19-has-made-a-vegan-diet-more-appealing/> (consultado a 12/09/2024).

9. Competências das TIC: Para que o professor seja digitalmente competente, este necessita de ter uma vontade própria de se atualizar. Segundo Redecker (2017), a competência digital docente é composta pelo conhecimento dos recursos digitais, pela capacidade de aprender e ensinar, pela capacidade de empoderar os estudantes e pela habilidade de avaliar a sua competência digital e a dos seus alunos. De acordo com a autora, só assim o docente conseguirá facilitar o desenvolvimento da competência digital dos seus aprendentes. Complementarmente, ousamos afirmar que, para que tal competência seja desenvolvida na sua plenitude, o docente deverá estar a par das potencialidades das mais recentes ferramentas propostas na *web*, nomeadamente, as alimentadas por Inteligência Artificial, cuja presença é inegável. Além deste reconhecimento de potencialidades, o docente deve igualmente conhecer as plataformas de que se poderá servir para interagir com os seus alunos e testá-las previamente de modo a tornar a experiência de ensino-aprendizagem o mais natural possível. Este processo preparatório também poderá ser acompanhado da elaboração de documentos orientadores do trabalho para distribuir aos alunos, de modo a que estes possam compreender a sequência das tarefas a executar e, assim, tenham uma visão abrangente da totalidade dos conteúdos a abordar. Acreditamos que, no decorrer de uma aula *online*, o professor também deve ter em consideração o facto de alguns pontos de referência espacial terem sido perdidos e as possibilidades de distração se terem visto multiplicadas, sendo, portanto, crucial incitar à participação ativa do aluno. Este processo de estimulação (quase) constante do aprendente poderá, por exemplo, traduzir-se no questionamento direto ou ainda na suscitação de discussão.

3. Da teoria à prática: premissas de reflexão

Tendo em consideração as reflexões por nós tecidas, decidimos, no segundo semestre do ano académico 2022/2023, agregar algumas atividades e conteúdos novos ao programa da disciplina que lecionámos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (doravante, FLUP). A disciplina em questão intitulava-se Prática Letiva, era seguida por dezasseis alunos em formação inicial docente (de nacionalidades portuguesa, brasileira, timorense e chinesa) e encontrava-se integrada no programa curricular do primeiro ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da instituição de

ensino superior. No decorrer desta unidade curricular, de caráter explicitamente teórico-prático, o objetivo principal era que os estudantes desenvolvessem as suas capacidades de observação clínica (Alarcão & Tavares 2003) através de aulas de caráter expositivo e de momentos de observação de aulas de Português Língua Segunda lecionadas por professores mais experientes. Este processo de observação levado a cabo pelo aluno em formação inicial docente, devidamente preparado em contexto de sala de aula com o auxílio do docente responsável da disciplina, almeja, então, estimular no estudante o seu espírito reflexivo, analítico e auto e heterocrítico em relação à prática letiva de outro colega da mesma área de ação, treinando a capacidade do observador de recolher informação específica e detalhada em função dos seus objetivos, dos seus interesses e da sua intencionalidade. Podemos, assim, avançar que, neste contexto, a prática de observação tem somente o objetivo de incitar o observador a tomar notas que considere interessantes e pertinentes relativamente a um aspeto previamente definido, promovendo um contacto deste com uma maior diversidade de abordagens, metodologias, atividades e até comportamentos específicos (Reis 2011). Através da proposta deste exercício, pretende-se que o futuro formador de PLNM observe e reflita sobre a prática de outro profissional antes de passar ao primeiro plano de ação, ou seja, antes de lecionar (experiência que decorrerá durante o período de estágio pedagógico, no segundo ano do Mestrado).

De modo a enriquecer esta experiência reflexiva sobre a prática docente em contextos múltiplos, decidimos propor as seguintes atividades:

- A simulação de contextos de tensão/constrangimento em situação *online* e presencial: No decorrer desta atividade, foi entregue a cada aluno um papel no qual estava descrita uma situação de tensão (cultural, social, política ou outra) que se havia proporcionado numa sala de aula virtual ou física entre alunos de culturas diferentes. Após alguns minutos de reflexão, o futuro docente tinha de propor uma possível solução para a situação, indicando os passos e gestos pedagógicos que seguiria de forma a restabelecer um ambiente positivo no espaço de sala de aula. Seguidamente, o grupo-turma discutia sobre a solução apresentada pelo colega e avaliava a viabilidade da sua estratégia de ação pedagógica, definindo os riscos que esta intervenção do docente poderia representar para o bem-estar geral do coletivo de aprendentes descrito

no papel inicialmente fornecido. Interessantemente, este exercício incitou a inúmeras reflexões sobre as possibilidades de abordagem de pontos culturais em sala de aula e os caminhos conducentes ao desenvolvimento da competência de mediação cultural nos estudantes em imersão linguística. Além disso, também levou os futuros formadores a refletirem sobre as diversas formas de mediar e resolver conflitos em contexto presencial e à distância (contexto no qual a dissolução de tensões pareceu mais difícil para os futuros formadores, pois a inexistência da proximidade física limitava-lhes a possibilidade de transmissão de mensagens subliminares através da linguagem corporal).

- Teste de diversas plataformas de comunicação e de armazenamento/gestão de conteúdo *online*: Esta sessão dedicada ao teste de múltiplas plataformas de comunicação e de armazenamento/gestão de conteúdo *online* foi maioritariamente técnica e teve como principal objetivo familiarizar os estudantes com as plataformas, evidenciando as potencialidades e as limitações de cada uma delas. Paralelamente, no que concerne ao armazenamento e à gestão de conteúdo, foram igualmente abordados tópicos como a organização de um espaço *Moodle*, a criação de separadores dentro desse espaço, a importância da nomeação adequada e clara de cada ficheiro e a conceção de enunciados promotores de discussão e debate em espaços abertos ao estudante como o espaço do fórum. Relativamente a este último, os estudantes de Prática Letiva ainda discutiram sobre a possível existência de temas tabu, que deveriam ser evitados num espaço de interação assíncrono, e sobre mecanismos de reativação de um espaço de partilha ou de discussão.
- Simulação de situação de necessidade de *feedback* corretivo, tanto por escrito como oralmente: Nas atividades deste tipo, eram dadas produções escritas ou gravações de produções orais de estudantes estrangeiros aos futuros formadores para que eles as corrigissem e emitissem um *feedback* corretivo cujo destinatário seria o aluno responsável pela produção dos enunciados. Após a formulação deste *feedback* corretivo, o estudante devia partilhá-lo com os colegas para que este fosse debatido no seio do grupo-turma. Curiosamente, apercebemo-nos de que, em muitos casos, o estudante em formação

inicial docente conferia bastante importância ao processo de correção, mas não se preocupava muito com a formulação do *feedback* corretivo que iria transmitir ao aprendente. Neste sentido, foi por nós feito um trabalho de sensibilização dos futuros formadores para a importância de dar um *feedback* corretivo que realce o lado positivo das produções e que seja sensível ao esforço do aprendente, apresentando as fragilidades do mesmo como margens para progresso.

- Reflexão acerca de atividades promotoras de mediação cultural entre formandos: Este processo de reflexão foi tanto teórico (através da leitura de documentos orientadores e de textos de investigação nesta área) como prático (por intermédio de análise de situações específicas que culminavam num debate construtivo e enriquecedor).
- Lecionaçāo de uma aula experimental de PLNM (individual) em regime *online* e/ou presencial: O principal objetivo desta aula, acompanhada de perto por nós tanto no processo de preparação como na execução da mesma e na reflexão pós-lecionaçāo, foi estimular o primeiro contacto entre os alunos em formação inicial e o público aprendente que, neste caso, era adulto, tinha nacionalidades diversas e possuía diferentes níveis de proficiência. Esta heterogeneidade revelou-se deveras interessante aquando dos processos de preparação e reflexão pós-aula, pois muitos dos estudantes conceberam atividades em que eram colocados em diálogo aspectos culturais de um país lusófono e aspectos culturais típicos do universo do aprendente. Além disso, no processo de preparação das unidades letivas, verificamos igualmente um interesse dos futuros docentes em integrar temáticas relacionadas com os ODS (abordados nas aulas desta disciplina e da disciplina de Didática do Português como Língua Não Materna) e em fazer os alunos interagirem com plataformas alimentadas por IA. Após esta sessão, os futuros formadores revelaram sentir-se mais confiantes nas suas capacidades como docentes, tendo sido capazes de reconhecer na sua própria prática os pontos mais fortes e os pontos a melhorar.

Em jeito de balanço, podemos afirmar que todos os estudantes se mostraram bastante agradados pela dinamização de debates e discussões em torno de casos concretos e também se revelaram muito motivados perante o desafio de lecionar uma aula individual a um aluno estrangeiro. Por conseguinte,

consideramos que as atividades propostas cumpriram o seu objetivo principal, o de contribuir para a formação de professores mais capazes de acompanhar os tempos e responder aos desafios apresentados pelas modalidades de ensino *online* a públicos heterogéneos a nível social e cultural.

4. Considerações finais

Em síntese, podemos constatar que a emergência e a popularização das formações com componente *online* marcam uma mudança visível no paradigma de ensino-aprendizagem do PLNM, que se traduz não apenas na desmaterialização dos documentos e na ausência do tradicional espaço da sala de aula, mas também numa necessidade de adaptação da prática pedagógica ao suporte digital. Consequentemente, para que o ensino a distância de qualidade possa emergir, é crucial que o docente desenvolva não somente competências a nível tecnológico, mas também competências formativas, de investigação docente, curriculares, ao longo da vida, socioculturais, emocionais, comunicativas e ambientais. O professor deve, portanto, ser capaz de integrar eficazmente as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas a fim de transmitir novos conhecimentos, fomentar a autonomia e a autodeterminação dos alunos, gerir a diversidade cultural em ambientes heterogéneos de aprendizagem, mediar as emoções do coletivo de aprendentes e ainda sensibilizar os alunos para a urgência de ações de proteção do planeta e de redução das desigualdades. De modo a contribuir para o desenvolvimento de todas estas facetas da docência, na parte de aplicação prática dos conceitos, deixamos algumas sugestões de atividades que pensamos poderem ser propostas no processo de formação inicial docente em jeito de preparação dos futuros formadores para as especificidades do cenário educativo atual. Pretendemos, assim, abrir a porta para uma reflexão mais aprofundada acerca das possíveis mudanças a aplicar no universo da formação inicial docente com vista a uma atualização docente planeada e consciente das particularidades dos aprendentes pós-2020 e que, ao invés de perpetuar metodologias mais antigas, as reinvente e adapte, numa perspetiva crítica e analítica, ao presente e, sobretudo, ao futuro.

Bibliografia

- Aguilera, Antonio – Marlen Mendoza – Sandra Racionero – Marta Soler 2010. El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 24: 45–56.
- Alarcão, Isabel – José Tavares 2003. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Aytekin, Halil 2017. L'autonomie de l'apprenant en Didactiques des Langues Étrangères. *International Journal of Languages' Education* 5 (3): 301–309.
<https://doi.org/10.18298/ijlet.1802>
- Ball, Deborah *et al.* 2008. Content Knowledge for Teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5): 389–407.
<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bárcena, Elena – Timothy Read 2015. The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia – Journal of English and Spanish Studies* 1: 28–35.
- Baturay, Meltem 2015. An Overview of the World of MOOCs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 427–433. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685>
- Bryce, Jennifer *et al.* 2000. *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*. Camberwell Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Burston, Jack 2015. Twenty years of MALL project implementation: a meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL* 27 (1): 4–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Carvalho, Marisa – Diana Soares 2020. Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid. *Ensinar e aprender em tempos de COVID19: entre o caos e a redenção*, eds. Alves, José – Ilídia Cabral. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. 119-122.
- Casiraghi, Daniela – Susanna Sancassani – Federica Brambilla (2021). The role of MOOCs in the new educational scenario. *EMOOCs 2021*, eds. Meinel, Christoph *et al.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. 271-274.
- Chomsky, Noam 1978. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Porto: Arménio Amado.
- Comissão Europeia 2018. *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Coutinho, Clara 2009. Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias* 2(1): 75–86.
- Dos Santos, Elzanir – Idelsuite de Sousa Lima – Nadia Jane de Sousa 2020. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 5 (16): 1632–1648.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648>
- Duarte, Isabel Margarida 2021. Educação em tempo de pandemia: “Travar o acelerador de desigualdades”: reflexões a partir de Portugal. *Todas as Letras Revista de Língua e Literatura* 23 (2): 1–12. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO2114609>
- Ekin, Sabit 2023. Prompt Engineering For ChatGPT: a Quick Guide To Techniques, Tips, And Best Practices. *TechRxiv*. 10.36227/techrxiv.22683919.v2
- Ferrari, Anusca 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, eds. Punie, Yves – Barbara Brečko. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

- Ferrari, Anusca et al. 2014. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. *Digital Literacies and ECompetence, ELearning Papers* 38: 3–16.
- Gagné, Marylène – Jacques Forest – Marie-Hélène Gilbert – Caroline Aubé – Estelle Morin – Angela Malorni 2010. The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement* 70 (4): 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Germain, Claude – Joan Netten 2004. Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic* 7: 55–69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Gonçalves, Rayane – Isabel Azevedo 2020. O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PIE. *Processos psicosociais de exclusão social*, eds. Lima, Marcus – Dalila Xavier de França & Raquel Meister Freitag. São Paulo: Editora Edgard Blucher. 73–88. <https://doi.org/10.5151/9786555060393-03>
- Grant, Adam 2008. Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology* 93 (1): 48–58.
- Hennessey, Beth – Seana Moran – Beth Altringer – Teresa M. Amabile 2015. Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Wiley Encyclopedia of Management*, eds. Cooper, Carey. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd. 1–4. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098>
- Hodges, Charles – Stephanie Moore – Barb Lockee – Torrey Trust – Aaron Bond 2020. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. *Debate Terminológico* 18: 92–100.
- Holec, Henri 1996. Self-directed learning: an alternative form of training. *Language Teaching* 29 (2): 89–93. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008387>
- Holec, Henri 1997. Orientations pédagogiques fondamentales. *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*, eds. Holec, Henri – Irma Huttunen. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. *Sociolinguistics*, eds. Bride, John Bernard – Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Isidoro, Paula – Ângela Carvalho 2021. Cuestionar, reflexionar, cambiar: los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial*, ed. López Esteban, María Carmen. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 185–204.
- Kukulska-Hulme, Agnes 2009. Will mobile learning change language learning?. *ReCALL* 21(2): 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Laal, Marjan – Peyman Salamati 2012. Lifelong learning: why do we need it?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31: 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Laurens, Véronique 2012. Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le Français Aujourd'hui* 176 (1): 59–75.
- Little, David et al. 2002. *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.

Longworth, Norman - W. Keith Davies 1996. *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. Londres: Kogan Page Limited.

Marcos, Adérito – Lina Morgado – Ricardo Alexino Ferreira 2022. Práticas de ensino e aprendizagem online em Macau, Portugal e Brasil: na senda de um modelo pedagógico virtual global pós pandemia. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 15 (30): 130–149. <https://doi.org/10.55777/reav15i30.4673>

Martins, Guilherme – Carlos Sousa Gomes – Joana Leitão Brocardo – José Vítor Pedroso – José León Carrillo – Luísa Maria Silva – Maria Manuela Alves da Encarnação – Maria João Costa Horta – Maria Teresa Calçada – Rui Fernando Nery – Sónia Maria Rodrigues 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, eds. Pedroso, José Vítor. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Monteiro, Angélica – José António Moreira & Ana Cristina Almeida 2012. *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Moran, José 2017. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, eds. Yaegashi, Solange – Luciane Bianchini – Isaias Oliveira Júnior – Annie dos Santos & Samira Kfouri da Silva. Curitiba: Editora CRV. 23–35.

Moreira, José 2018. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. *Educação a Distância. Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação*, eds. Mill, Daniel et al. São Paulo: Artesanato Educacional. 37–54.

Moreira, José António – Susana Henriques – Daniela Melaré Barros 2020. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia* 34: 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>

Papadakis, Stamatios 2023. MOOCs 2012–2022: an overview. *Advances in Mobile Learning Educational Research* 3 (1): 682–693. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.017>

Pekrun, Reinhard 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18 (4): 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pereira, Ana 2024, 12 de junho. *Pobreza e exclusão social. Portugal volta à posição pré-pandemia*. Público. <https://www.publico.pt/2024/06/12/sociedade/noticia/pobreza-exclusao-social-portugal-volta-posicao-prepandemia-2093736>. Consultado a 5 de setembro de 2024.

Perrenoud, Philippe 2002. A formação dos professores no século XXI. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*, eds. Perrenoud, Philippe – Monica Gather Thurler. Porto Alegre: Artmed Editora. 11–30.

Pinho, Ângela 2021, 17 de abril. “A rotina virou algo exaustivo”; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. *Folha de S.Paulo*.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/a-rotina-virou-algo-exaustivo-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml>. Consultado a 5 de setembro de 2024.

Ponte, João 2012. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*, eds. Planas, Núria. Barcelona: Editorial Graó. 83–98.

- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. *On the Horizon* 9 (6): 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Puren, Christian 2014. La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/French Studies Journal* 7: 21–38.
- Puren, Christian 2019. L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog* 52 (2): 213–226. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
- Redecker, Christine 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, eds. Punie, Yves. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reis, Pedro 2011. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rusmiyanto, Rusmiyanto – Ningin Huriati – Ni Wayan Fitriani – Novita Kusumaning Tyas – Agus Rofi'i & Mike Nurmalia Sari 2023. The Role of Artificial Intelligence (AI) In Developing English Language Learner's Communication Skills. *Journal on Education* 6 (1): 750–757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Ryan, Richard – Edward Deci 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nova Iorque, Londres: Guilford Press.
- Salovey, Peter – John Mayer 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3): 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schön, Donald 1987. *Educating the reflective practitioner*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Selvi, Kiyemet 2010. Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology* 1 (7): 167–175.
- Silva, Vítor 2021. COVID-19 e ensino remoto: uma breve revisão da literatura. *Sensos-E* 8 (1): 55–63.
- Steiner, Claude – Paul Perry 1997. *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nova Iorque: Avon Books.
- Techio, Elza 2011. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*, eds. Techio, Elza – Marcus Lima. Brasília: TechnoPolitik Editora. 21–75.
- Traxler, John 2011. Aprendizagem móvel e recursos educativos digitais do futuro. *Cadernos ERTE – Sacausef* 7: 36–47.
- Vallerand, Robert – Luc G. Pelletier – Marc R. Blais – Nathalie M. Brière – Caroline Senécal & Evelyne F Vallières 1992. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement* 52 (4): 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Zeichner, Kenneth 1998. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*, eds. Geraldi, Corintia et al. Campinas: Mercado de Letras. 207–236.
- Zhu, Jenney – Nicole Racine – Elisabeth Bailin Xie – Julianna Park – Julianna Watt – Rachel Eirich – Keith Dobson & Sheri Madigan 2021. Post-secondary Student Mental Health During COVID-19: a Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry* 12: 1–25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.777251>